

A CANÇÃO DA BANDA QUILOMBO DO RIO DAS RÃS E O TRABALHO COM QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS ATRAVÉS DE OFICINAS PEDAGÓGICAS

Rita de Cássia Pereira¹
Elisabete Tâmara Galvão²

Resumo: O espaço escolar reflete os problemas de sua sociedade. Na tentativa de erradicar conflitos e amarras sociais, os educadores lançam mão de ferramentas que produzam, em sua essência, encantamento, sobretudo, através da ludicidade. O objetivo deste trabalho foi utilizar Oficinas Pedagógicas e Música para discutir a diversidade étnico-racial; assim, minimizar as ações e efeitos do racismo escolar e da auto-aceitação do alunado negro e mestiço acerca de sua ancestralidade, herança cultural e estética. Como fonte de pesquisa, utilizamos o DVD da Banda Quilombo do Rio das Rãs e um grupo de alunos de escola municipal do Fundamental I, na cidade de Bom Jesus da Lapa, Bahia. Para tanto, foi aplicada Oficina Pedagógica nas diferentes turmas da instituição de ensino, com utilização de uma das canções que contempla o DVD já citado. A música, associada a práticas pedagógicas que agregam ludicidade e reflexões sobre história e cultura, insere-se, nesse projeto, como um meio eficaz para fomentar análises e debates sobre episódios de racismo e sobre a (ausência/presença) de políticas públicas voltadas às necessidades da comunidade escolar que enfrenta o racismo e seus efeitos mais nocivos. Debater o racismo, de forma direta ou indireta, é uma possibilidade de ressignificar conceitos e condutas.

Palavras-chave: Música. Educação. Relações étnico-raciais.

THE SONG OF THE BANDA QUILOMBO DO RIO DAS RÃS AND THE WORK WITH ETHNIC-RACIAL ISSUES THROUGH PEDAGOGICAL WORKSHOPS

Abstract: The school space reflects the problems of your society. In an attempt to eradicate social conflicts and bonds, educators use tools that produce, in essence, enchantment, especially through playfulness. The aim of this paper was to use Pedagogical Workshops and Music to discuss ethnic-racial diversity; Thus, minimize the actions and effects of school racism and self-acceptance of black and mestizo students about their ancestry, cultural and aesthetic heritage. As a source of research, we used the DVD of the Quilombo Band of Rio das Rãs and a group of students from municipal elementary school in the city of Bom Jesus da Lapa, Bahia. To this end, the Pedagogical Workshop was applied to the different classes of the educational institution, using one of the songs that includes the DVD already mentioned. Music, associated with pedagogical practices that aggregate playfulness and reflections on history and culture, is part of this project as an effective means to foster analysis and debate on episodes of racism and the (absence / presence) of public policies aimed at needs of the school community facing racism and its most harmful effects. Debating racism, directly or indirectly, is a possibility of reframing concepts and behaviors.

Key Words: Music. Education. Ethnic-racial relations.

¹ Licenciatura em História pela Universidade Federal da Bahia (1987), Msc em História Social pela USP (1996), Dr em História Social pela USP (2003) e Pós-doutorado em História pela UFB (2016). Atualmente, é prof. titular plena de História Medieval da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e docente do quadro permanente do Mestrado em Letras: Cultura, Educação e Linguagens. É editora responsável da Revista Politeia: História e Sociedade.

² Graduada em Letras Vernáculas com habilitação em Língua e Literaturas Portuguesas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Formada em Pedagogia UNEB. Especialista em Educação e Diversidade Étnico-racial (UNEB). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagem, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Conceito CAPES 4). Fez parte do projeto de pesquisa "Representações da cidade contemporânea", coordenado pelo Prof. Dr. Carlos Augusto Magalhães (UNEB). Seus interesses estão focados no tema negro presente em Literatura e Representações Culturais, especialmente aquelas voltadas para produções musicais.

INTRODUÇÃO

A linguagem musical configura-se como uma das mais pujantes expressões socioculturais dos povos, capaz de cruzar fronteiras, aproximar indivíduos e grupos sociais. Como destaca Vanoy (2007, p. 237), som e linguagem sempre andaram juntos, nos cantos ligados a preces ou a práticas mágicas, nas narrativas, em cantigas populares, a exprimir sentimentos religiosos ou acompanhar experiências da vida cotidiana.

Nas várias sociedades humanas, as tradições musicais encontram-se, de alguma forma, vinculadas às emoções e ao mundo pré-verbal. Mas, como destaca Jeandot (1997, p. 12), a música, linguagem universal, pode ser expressa em línguas e dialetos que variam de cultura para cultura. Também são variadas as maneiras de tocar, cantar, organizar os sons, definir intervalos sonoros. A música é linguagem privilegiada e por meio dela os seres humanos se comunicam e pretendem dialogar com o imaterial ou o desconhecido.

Como sistema de signos, a linguagem musical é um conjunto que comporta elementos em inter-relações. Neste conjunto nada significa por si, tudo significa em função dos outros elementos. O sentido de cada um desses elementos só pode ser explicado tendo por base o contexto no qual se difundem. Em suas reflexões sobre as experiências com a linguagem musical, ressalta Jeandot (1997, p. 15):

A música não nasceu das reflexões de Pitágoras, nem do estudo das cordas ou das lâminas que vibram. Ela é resultado de longas e incontáveis vivências individuais com a [própria] música e de civilizações diversas. Não podemos, portanto, nos espantar ao depararmos com novas experiências que nos revelam as várias facetas – concretas e abstratas – de que a música é constituída.

Na história das civilizações ocidentais, desde a Grécia Antiga, a música sempre ocupou papel de destaque no processo de formação escolar. Na Idade Média, em particular, ela foi incorporada ao processo de formação dos monges e ao currículo das universidades como parte essencial da formação clerical. A música integrava o *Quadrivium*, conjunto de disciplinas escolares que incluíam, ainda, a aritmética, a geometria e a astronomia.

No Brasil, segundo Granja (2010, p. 14), a música ganhou destaque no projeto educacional do governo de Getúlio Vargas. A ponta da lança dessa proposta foi a implementação do canto orfeônico, idealizado pelo compositor e maestro Heitor Villa-Lobos, que ambicionava educar musicalmente a população por meio de uma prática

educacional sistemática a qual contemplava um método de canto coral, amparado na leitura de partitura e solfejo de músicas folclóricas, em todas as escolas do país.

Na década de 1970, o projeto de reforma educacional proposto pelos governos militares previu a inclusão e valorização da música no âmbito educacional, mas, ao mesmo tempo, retirou do componente arte o *status* de disciplina, substituindo-o pela educação artística, compreendida como “atividade educativa”. Na prática, os conteúdos específicos das linguagens artísticas (música, teatro e artes plásticas) foram diluídos nas demais disciplinas, o que acabou por impactar nos componentes curriculares dos cursos de formação de professores. Os conteúdos associados às artes plásticas acabaram predominando sobre outras linguagens e a música foi paulatinamente excluída do universo escolar.

A música voltou a ser reconhecida como disciplina na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, após um hiato de quase 30 anos em que esteve alijada dos processos formativos dos professores (BRASIL, 1996). Ainda assim, somente no ano de 2008, com a Lei nº 11.769, que alterou o artigo 26 da LDB, o ensino da música veio a tornar-se obrigatório na Educação Básica (BRASIL, 2008). Desde então, as escolas deveriam, em um prazo máximo de três anos, fazer as adaptações necessárias em seus projetos pedagógicos para a implementação da nova Lei. Em pesquisa recente, Ferreira (2007, p. 33) enfatiza a importância de verificar a relação entre as dimensões normativas, as quais asseguram legalmente a música no ambiente escolar, e a real presença do ensino de música nas escolas.

As leis são criadas com o intuito de corrigir ou regulamentar vivências e práticas difundidas no cotidiano. Elas estão em correlação dialógica com as experiências sociais, políticas e econômicas das sociedades, que suscitam a sua concepção e aplicação. Tais devem ser as premissas básicas para se pensar a legislação que rege a educação musical no país. Neste sentido, a trajetória do ensino de música nas escolas da Educação Básica no Brasil tomou como marcos balizadores projetos nacionais consolidados em leis educacionais. (FERREIRA, 2007, p. 54)

Granja (2010, p. 37-38) destaca o enorme fosso que se estabeleceu entre os propósitos dos legisladores, consignados nos documentos oficiais, e a realidade escolar. Na letra da lei de 2008, destaca o autor, a música deveria contribuir para a formação de pessoas, para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, para favorecer uma melhor

compreensão do mundo e para o desenvolvimento de relações representativas a partir de múltiplas linguagens.

Jeandot opina que a realização desses objetivos só seria possível se o ensino de música comportasse as experiências e a capacidade criativa dos educandos:

Música é linguagem. Assim, devemos seguir, em relação à música, o mesmo processo de desenvolvimento que adotamos quanto à linguagem falada, ou seja, devemos expor a criança à linguagem musical e dialogar com ela sobre e por meio da música. Como acontece com a linguagem, cada civilização, cada grupo social, tem sua expressão musical própria. O educador, antes de transmitir sua própria cultura musical, deve pesquisar o universo musical a que a criança pertence, e encorajar atividades relacionadas com a descoberta e com a criação de novas formas de expressão através da música (JEANDOT, 1997, p. 20).

O mesmo contexto político-cultural que suscitou a retomada do debate sobre a obrigatoriedade do ensino de música mostrou-se favorável à disseminação de debates sobre o processo de formação da sociedade brasileira, com destaque para a importância da história e cultura das populações indígenas, africanas e afro-brasileiras.

Valente (2003) pontua a existência de distintas vertentes antropológicas e educacionais que sustentaram o diálogo sobre as questões raciais no Brasil. A presença dos conceitos de cultura, raça e etnia nos novos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e em outros documentos normativos do final do século XX e, sobretudo, da primeira década do século XXI são o resultado mais evidente desses debates. Especialmente a partir de 2003, o Brasil vivencia uma série de políticas públicas votadas ao reconhecimento de identidades e de formas peculiares de representação do mundo. Respalgadas em conhecimentos jurídicos, históricos, sociológicos e geográficos, essas políticas públicas apontavam para a pluralidade cultural e étnica no processo de formação do Brasil.

No plano educacional, pensados a partir de uma perspectiva multidisciplinar, os Planos Curriculares Nacionais e outros aparatos normativos de iniciativa do Governo Federal apontavam para a necessidade de articulação entre as múltiplas linguagens, como condição indispensável para a apreensão e construção dos saberes por parte dos educandos. Nessa perspectiva, a articulação entre o ensino de música e os conteúdos curriculares associados às questões étnico-raciais impôs-se como um desafio para educadores e pesquisadores da educação básica. Muito mais do que pensar e executar diretrizes e disseminar conteúdos, professores e dirigentes educacionais viram-se premidos pela necessidade de propor e executar metodologias capazes de favorecer o envolvimento

dos estudantes de diversos níveis de ensino na discussão dos temas transversais que se apresentavam como essenciais à formação dos estudantes de diferentes níveis de ensino. Neste sentido, o recurso à ludicidade apresentou-se como estratégia fundamental tanto ao processo de implementação do ensino de música, como para o tratamento dos processos identitários de base étnico-racial.

MÚSICA: LUDICIDADE CARREGADA DE SENTIDOS

Para Bacelar (2009, p. 42), a ludicidade é de fundamental importância para o desenvolvimento da criança. No estado lúdico, destaca a autora, o ser humano está inteiro. O ato de brincar é experiência que integra sentimentos, pensamentos e ações de forma plena. Não há separação entre esses elementos. A vivência ocorre nos níveis corporal, emocional, mental e social, de forma integral e integrada, e em cada indivíduo ela ocorre de forma peculiar. Assim, uma determinada brincadeira pode ser lúdica para uma pessoa e não ser para outra; afinal, “A percepção humana é dirigida pelo sujeito, orientada segundo um projeto, uma intencionalidade.” (GRANJA, p. 53), o que a torna absolutamente particular, subjetiva.

A recepção musical é para Jeandot (1997, p. 19) um fenômeno corporal com função educativa e lúdica, ao mesmo tempo. Desde o nascimento, a criança entra em contato com o universo sonoro que a cerca: sons produzidos pelos seres vivos e pelos objetos. Sua relação com a música é imediata e se consolida por meio das vozes do acalanto ou dos aparelhos sonoros. Jeandot (1997, p. 21) propõe, entretanto, distinguir os atos de ouvir e escutar. Para o autor, o rico patrimônio musical da humanidade torna complexa a formação de ouvintes. Desde os meses iniciais, a criança é submetida a sons. No entanto, há uma grande diferença entre a escuta sensível e a escuta ativa. Para ouvir, basta que o indivíduo, em gozo das faculdades auditivas, esteja exposto ao mundo sonoro. O escutar, por outro lado, pressupõe interesse, motivação, atenção. A escuta é mais ativa que o ouvir, pois implica em selecionar, no mundo sonoro, aquilo que interessa. O exercício da escuta permite perceber elementos musicais, como tonalidade, timbres, andamento, ritmo. A escuta envolve, também, o entender, isto é, a tomada de consciência daquilo que se captou pelos ouvidos.

Assim como Jeandot, Granja (2010, p. 65) também discute a diferença entre ouvir e escutar. Para o autor, ouvir é, tão somente, captar a presença do som e, portanto, é uma ação muito mais próxima da dimensão sensorial da percepção. Já o escutar implica em

atribuir significado ao que se ouve. O ato de escutar estaria, nessa perspectiva, mais próximo da dimensão interpretativa da percepção. O ouvir refere-se ao conforto do previsível, enquanto o escutar demanda uma predisposição para a acuidade sonora.

Dentre os elementos que constituem a música, o ritmo indica uma espécie de ordenação, ainda que aleatória, do universo. Para Jeandot (1997, p. 26), o ritmo determina o movimento e a palpação e representa o contraste entre o som e o silêncio. O ritmo é inerente à natureza humana, está presente no dia-a-dia, na movimentação e no ritmo fisiológico dos indivíduos. A noção rítmica instintiva envolve elementos sensoriais e afetivos e constitui o senso de equilíbrio e harmonia, essenciais para que as pessoas se situem no mundo e percebam seus limites e contornos.

Granja (2010, p. 69) argumenta que a linguagem musical fala diretamente aos sentidos e, por essa razão, está diretamente ligada à percepção. A criança desenvolve a percepção do mundo estimulada por ruídos, inicialmente desritmados, com os quais tem contato desde o seu nascimento.

A noção instintiva de ritmo está presente na criança, ainda que ela não tenha, a princípio, controle sobre ele. A falta de maturação de seu sistema nervoso a impede de estabelecer as coordenações neuromusculares necessárias a esse controle. Esta limitação inicial da criança justifica os numerosos exercícios aos quais ela é submetida, principalmente na escola, para ajudá-la a desenvolver a coordenação motora e, por conseguinte, o ritmo. Submetida a exercícios cadenciados e acompanhados por sons de instrumentos musicais, objetos e jogos, a criança cria fantasias e sente necessidade de extravasar pensamentos e sentimentos por meio de formas concretas.

A inserção da música, como de atividades manuais, na Educação Infantil favorece o desenvolvimento da percepção e a aquisição de conhecimentos e habilidades necessários ao desenvolvimento do indivíduo. Jeandot defende que as atividades educativas são mais prazerosas se consideradas e respeitadas as emoções, os sentimentos, as necessidades e as experiências prévias das crianças:

Consideramos da maior importância estimular a criança a fazer suas próprias pesquisas. Ao educador caberá enriquecer seu repertório musical com discos e materiais para serem explorados, observar o trabalho de cada criança e planejar atividades que envolvam músicas de diferentes povos, de diferentes épocas, de diferentes formas, de diferentes compositores etc. Seu trabalho deverá ser criativo, despertando a motivação da criança, imaginando novas possibilidades de aprendizado e facilitando as atividades dos alunos, quando solicitado. (JEANDOT, 1997, p. 20-21)

Granja (2010) destaca a eficácia da utilização da música para o desenvolvimento humano e social da criança. Para o autor, a música pode favorecer o convívio social, as trocas de experiências, o conhecimento e o reconhecimento do outro. O cantar ou tocar em conjunto depende da articulação entre as pessoas, uma vez que é preciso ouvir e apoiar o som do outro. O autor destaca, ainda, que a natureza “democrática” da prática musical em ambiente educacional possibilita ao educador introduzir temas espinhosos, como diversidade étnico-racial e racismo. E defende a realização de oficinas pedagógicas como a metodologia mais eficaz para o envolvimento dos alunos nas atividades e discussões em torno dessas temáticas.

MÚSICA AFRO E DEBATE SOBRE RACISMO ESCOLAR

O conceito de música afro encontra-se comumente associado à difusão de discursos e práticas antirracistas e à afirmação da cultura negra. Guerreiro (2000, p. 26) situa nos anos 1980, na cidade de Salvador-Bahia, o nascimento do estilo e ritmo musical que resultou na definição de uma estética afro e que, juntamente com outros movimentos sociais, deu sustentação à militância negra na capital baiana.

Munanga (1988, p. 53) afirma que, do ponto de vista psicológico, a ideia de negritude, que ganha corpo com a música afro, implica em um conjunto de traços característicos do negro, tanto no que se refere ao comportamento, como à forma de expressão de emoção, personalidade e alma.

A música identificada com a ideia de afro tornou-se uma marca estética e comportamental de resistência. Nas letras e ritmos das canções, os grupos associados com a música afro prestaram-se à valorização positiva da cultura negra e da negritude e à negação de preconceitos e estereótipos. O ritmo afro baiano é a forma mais visível de expressão e mobilização dessa parcela da população contra esses preconceitos e estereótipos que afetam os negros da capital da Bahia. De acordo com guerreiro, a consciência de pertencimento étnico, que mobilizou parte significativa do contingente de negros da cidade de Salvador em direção aos blocos afros, está consignada à ideia de um passado comum, situado na África ancestral e mítica:

A movimentação negra nos espaços dos blocos afros está calcada no sentido genérico de “raízes africanas”. Essa referência a uma origem ancestral pretende ser uma rejeição aos padrões culturais europeizados da camada dominante da sociedade e procura afirmar uma memória coletiva localizada numa África muitas vezes mítica. (GUERREIRO, 2000, p. 47)

O samba-reggae, principal produto da movimentação afro-baiana em busca de raízes ancestrais é, de acordo com Guerreiro (2000, p. 57), um estilo percussivo nascido da recriação de sonoridades afro-americanas. O ritmo é marcado pelo uso de vários tipos de tambores, como surdos, taróis e repiques, que ressoam de forma distinta, mas harmônica. Além da batida dos tambores, os grupos de samba-reggae exibem coreografias, que reforçam a peculiaridade do ritmo, e abordam, nas letras das canções, temas caros às suas comunidades. O Pelourinho, na cidade de Salvador, celeiro da música afro no Brasil foi e ainda é território de criação do samba-reggae. A história do povo negro africano que viveu neste espaço em outros séculos, submetido ao trabalho forçado e torturas, opera, ainda hoje, como fonte de inspiração para produções artísticas culturais, como as músicas.

A música afro exerceu um papel catalisador sobre segmentos da população negra da cidade de Salvador e, entre o final do século XX e a primeira década do século XXI, em um contexto político-institucional favorável ao reconhecimento de demandas e da afirmação identitária de população afro-descendente, ganhou espaço para além do seu lócus inicial de difusão.

O presente estudo tem por objeto a experiência histórico-cultural protagonizada pelos integrantes de um grupo de samba-reggae, identificado como Banda Quilombo do Rio das Rãs, com atuação marcante na cidade de Bom Jesus da Lapa, Bahia. Em particular, o presente trabalho resulta da execução e análise dos resultados de experiências pedagógicas, executadas em uma escola urbana voltada, também, ao atendimento da comunidade quilombola Rio das Rãs, que tomaram as canções da banda como elementos para o estímulo e reflexão sobre a condição dos negros e o racismo.

“SOU NÊGO, SOU NÊGO SIM SENHOR”: IDENTIDADE ÉTNICA E RESISTÊNCIA EM CANÇÕES DA BANDA QUILOMBO DO RIO DAS RÃS

Por meio de ritmos e letras, a Banda Quilombo do Rio das Rãs faz ecoar imagens e discursos de pertencimento étnico e de valorização positiva da ancestralidade africana e afro-brasileira. O conjunto sociocultural decorre, segundo Laraia (2009, p. 35), de investigações históricas sobre origens africanas e sobre o processo de constituição da comunidade.

A banda nasceu na comunidade quilombola Rio das Rãs, situada na zona rural de Bom Jesus da Lapa. Em 27 de janeiro de 2009, o grupo gravou um DVD, ao vivo, na Praça

do Mercado Olavo Ribeiro de Cruz, na sede do município. A gravação ocorreu durante a Feira de Trocas Culturais, no 3º Congresso Nacional da Pastoral da Juventude e do Meio Popular (PJMP), evento organizado e produzido pelo Movimento Cultural Velho Chico Beat. O registro documental fonográfico da banda foi realizado com o apoio cultural de empresas e fundações locais, como a Arte Vale, a Fundação Cultural do Vale do São Francisco, a Viação Quilombo Rio das Rãs, Viação Quilombolas Tur e Nenzinho Bar.

Na capa e no encarte do DVD, símbolos e combinação de cores comumente associadas à cultura africana e afro brasileira reforçam os discursos identitários enunciados nas letras da banda. Imagens de instrumentos percussivos explorados pela cultura musical associada ao conceito de afro, como o timbal, aparecem ornamentados em vermelho, preto, amarelo e verde, cores representativas do sangue da luta e do sofrimento dos povos africanos; do luto e da ameaça permanente de invasão e aprisionamento; do ouro e das riquezas minerais pelos quais os negros foram submetidos à escravidão; e da exuberância da natureza da África ancestral.

O conteúdo do DVD está organizado em três partes: Iniciar (reprodução do espetáculo gravado em praça pública), Músicas e Fotos. As imagens veiculadas na primeira parte mostram o público entregue à diversão, conduzidos pelas músicas da banda. A platéia, de aparência multiétnica, reproduz coreografias executadas por integrantes da banda, que, com suas indumentárias, seus penteados, suas expressões corporais, afirmam noções de pertencimento e identidade. Mas é sobretudo por meio dos discursos, cantados e falados, enunciados pelo vocalista que se afirma o desejo da banda de elevação da auto-estima do grupo, como da comunidade que ele representa. O primeiro contato com o DVD da Banda possibilita, de imediato,

O espetáculo da banda Quilombo do Rio das Rãs, executado em praça pública, dá visibilidade ao trabalho da banda e, ao mesmo tempo, possibilita o (re)conhecimento da comunidade quilombola por parte de setores da sociedade que desconhecem as experiências sócio-culturais do grupo. Contribui, assim, de alguma maneira para a superação do distanciamento social e do desconhecimento que estão na origem dos “medos” e dos preconceitos em relação ao outro.

Favorecer a reflexão sobre aspectos históricos e culturais da comunidade regional e, ao mesmo tempo, levantar discussões sobre racismo e preconceito, mediante o uso do DVD da banda Quilombo Rio das Rãs, foram os objetivos que orientaram a elaboração de

um projeto pedagógico, executado em uma escola municipal da zona urbana do município de Bom Jesus da Lapa.

Educação e cultura, como destaca Maia (2002, p. 47-48), são conceitos interdependentes: as experiências culturais dos sujeitos sociais fornecem objetivos e interferem no processo educacional e, ao mesmo tempo, as vivências educacionais modificam ou reforçam os processos culturais nos quais esses sujeitos acham-se inseridos. O projeto de utilização do DVD da banda Quilombo do Rio das Rãs em oficinas pedagógicas voltadas para crianças de séries iniciais do Ensino Fundamental. O projeto foi executado na Escola Municipal Bejamim Farah, instituição de ensino localizada na zona urbana de Bom Jesus da Lapa, a qual atende alunos do Ensino Fundamental I, nos turnos matutino e vespertino, tem como principal público alunado negro ou mestiço, e perfil sócio-econômico inconsistente, na medida em que grande parte dos responsáveis pelos alunos dependem de auxílios do governo e não tem emprego fixo.

A escola prevê em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) a atuação do corpo técnico-pedagógico no sentido da “construção da identidade escolar” e propõe “um olhar sobre a gestão democrática a partir de uma práxis humanizadora, cidadã e emancipada”. A execução do PPP efetiva-se mediante o planejamento e a realização de ações de aprendizagem condizentes com a realidade da escola e com as especificidades de cada turma. Ao mesmo tempo, busca-se contemplar, nessas ações, temas transversais propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Norteado por esses propósitos, o corpo diretivo da escola fez-se receptivo à execução do projeto que fundamenta o desenvolvimento do presente trabalho.

Fernandes (2007, p. 289) afirma a existência de um dilema social negro, fenômeno sociológico e político, assentado em raízes econômicas, sociais e culturais e nas estruturas de poder. O reconhecimento e enfrentamento desse dilema passa necessariamente pela reflexão crítica sobre a História e cultura africana. Mas a abordagem desses temas entre crianças do Ensino Fundamental só é possível se associada a estratégias de ludicidade. Assim, durante a realização das oficinas, buscou-se associar experiências lúdicas com a reflexão crítica sobre temas postos em evidência nas letras e na performance do grupo musical.

Estimulados pela exibição do DVD da banda Quilombo Rio das Rãs, os alunos foram convidados a expressar por meio de desenhos e pinturas, noções e sentimentos associados aos conceitos de diversidade, pertencimento e identidade. As músicas,

utilizadas no sentido de ativar sensores psíquicos ligados à emoção e à ancestralidade, foram o ponto de partida para debater o racismo em turmas compostas majoritariamente por alunos negros e mestiços.

A primeira experiência foi desenvolvida com alunos do Ensino Fundamental I, do turno vespertino, e tinha por temas a importância histórica e cultural do povo negro na construção do Brasil e os elementos definidores da cultura africana e afro-brasileira. Na definição do objetivo geral estava previsto que os alunos, ao final da atividade, deveriam ser capazes de refletir sobre africanidade e manifestar opinião sobre “ser negro” no Brasil. A valorização de aspectos das culturas africanas e afro-brasileiras serviu de mote para discutir a noção de identidade e estimular o sentimento de auto-aceitação de alunos, em sua maioria afro-descendentes.

Além de equipamentos de som, foram utilizados como recursos para o desenvolvimento da atividade: espelho, papel, lápis, borracha, giz de cera e porta-retratos com imagens de celebridades negras. A estética negra foi abordada por meio de perguntas dirigidas aos alunos como “O que você mais gosta na sua aparência?”, “Você se acha bonito(a)?”, “Como você imagina que são os africanos? Será que eles são parecidos com os brasileiros? Por que?”. Em seguida, as crianças foram convidadas a seguir um circuito no qual se encontravam dispostos os porta-retratos com fotografias de pessoas negras, as quais ocupam lugar de destaque em nossa sociedade, no esporte, teledramaturgia, ciência, medicina e moda. Nossa intenção era apresentar o indivíduo negro para além de qualquer perspectiva, e mostrar que a cor da pele não interfere na capacidade intelectual e cognitiva. Ao final do circuito, eles deveriam se olhar no espelho e responder, para si mesmos, à pergunta: “Então, é ruim ser negro?”.

Na sequência, cada um dos alunos recebeu folhas de papel nas cores branca e amarela e branca. Na folha branca, eles foram convidados a expressar, por meio de imagem, palavra ou frase, a maneira como se viam; na folha amarela, deveriam grafar uma imagem, palavra ou frase que expressasse a maneira como gostariam de ser vistos. A produção dos alunos foi ambientada pela execução da música “*Flash (Faça a pose)*” da Banda Quilombo do Rio das Rãs. Esta canção trata da autoestima e da beleza que transcende o tempo e mantém-se preservada, nos versos “Já fui capa de revista, menino/ Fui modelo e ainda sou” é possível constatar tal assertiva. O refrão estimula os ouvintes a posar para foto “Faça, faça, faça, faça a pose/ Olha, olha, olha, olha o flash/ Essa saiu sensacional”, de modo a relacionar a atividade da Oficina – a partir das fotografias dos

famosos – ao texto da canção. Ao final, foram postos como temas para o debate o racismo, auto-valorização e aceitação, numa linguagem simples e compreensível para o alunado infantil.

Os alunos foram convidados a falar sobre motivações e sentimentos que orientaram a escolha das imagens e textos por eles fixados nos papeis. Muitos expuseram suas angústias durante a roda de conversa, ora negando sua semelhança aos povos africanos, ora demonstrando surpresa com a real aproximação entre os povos da África e os brasileiros. Foi possível perceber que a aceitação do “ser negro” não é natural no ambiente escolar. Muitos alunos desejam branquear-se, pois no seu imaginário infantil esta transformação traria benefícios sociais ou estéticos. O fato é que através da Oficina foi possível tocar numa questão delicada e séria, pois independente da idade, sentir-se discriminado pela cor da pele é algo que machuca e pode deixar sequelas imensuráveis.

De acordo com Silva (2010, p. 12-13) os processos culturais encontram-se associados às relações sociais, especialmente com as relações e as formações de classe, com as divisões sexuais e com as opressões de idade. Do mesmo modo como promove relações simbólicas, a cultura também interfere nas relações sociais. Como espaço de manifestação de diferenças e de lutas sociais, a cultura contribuiu para reforçar ou contestar assimetrias nas relações de poder, que se sobrepõem às hierarquias e disputas sociais.

O mundo cultural e social produz simbologias de identidade e diferença (SILVA, 2010, p. 43). A percepção da diferença antecede a identidade e a construção identitária deve ser compreendida como parte do processo de produção simbólica e discursiva. É também por meio das representações sociais que a identidade e a diferença se ligam a sistemas de poder. Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade, como destaca Hall (2015, p. 54):

A identidade, nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o "interior" e o "exterior"— entre o mundo pessoal e o mundo público. O fato de que projetamos a "nós próprios" nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando- os "parte de nós", contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade, então, costura (ou, para usar uma metáfora médica, "sutura") o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis. (HALL, 2015, p. 54)

Do mesmo modo em que reforçam as hierarquias e as relações de poder, a cultura e suas manifestações têm papel crucial no cotidiano dos contingentes sociais

desprivilegiados. Segundo Silva (2010, p. 52), a cultura dá sentido às experiências e as representações sociais próprias às minorias. Inversamente, se volta contra elas quando as experiências próprias a determinados grupos são deslocados pela experiência da dúvida e da incerteza. A contestação dos fatos históricos e das memórias que sustentam os processos identitários de determinadas comunidades pode levar à produção de conflitos, que podem resultar na produção de novas identidades ou na reafirmação do sentido do pertencimento.

Debater racismo e identidade em uma comunidade escolar cujos alunos são diretamente afetados pelo “dilema social negro” é, de algum modo, promover entre os estudantes a possibilidade de apropriação e ressignificação de conteúdos históricos frequentemente desprezados ou incompreendidos pelos agentes educacionais. A despeito dos avanços no conjunto normativo dedicado à regulação dos sistemas de ensino, na prática cotidiana dos professores, os propósitos do legislador sofrem desvios no processo de produção de sentidos na sala de aula. A experiência de pesquisa-ação que fundamentou a escrita do presente trabalho logrou demonstrar como a concepção de metodologias e a execução de projetos educacionais amparados no lúdico podem levar à superação dos limites impostos pelos sistemas dominantes de representação, ao reforço de princípios identitários e à elevação da auto-estima de crianças negras.

CONCLUSÃO

As oficinas pedagógicas acabaram por se constituir em espaços de reflexão sobre os fenômenos do racismo e de auto-rejeição que afetavam as crianças da comunidade Escola Municipal Benjamim Farah. A associação entre música e trabalhos manuais, que estimulam a criatividade e a livre expressão das crianças, tornou mais fácil a discussão sobre temas de difícil abordagem como racismo, auto-estima e identidade.

A música da banda Quilombo Rio das Rãs fala às crianças não apenas pelos elementos rítmicos, de algum modo presentes na experiência cotidiana de suas comunidades de origem, mas, também, pelas letras das canções, nas quais preconceitos e estereótipos são desconstruídos. De acordo com Silva (2010a, p. 75), os textos devem ser considerados não apenas pelos efeitos sociais que produzem, mas, principalmente, pelas formas subjetivas ou culturais que eles efetivam e tornam disponíveis. O texto pertence a um campo discursivo e comporta uma combinação de formas advindas de vários espaços sociais. O texto, enfim, ganha vida no processo de circulação, em cada audição,

em cada leitura. O texto permite a cada leitor repensar a si mesmo e sobre a realidade do outro.

Em se tratando do texto de uma canção, é preciso considerar que a linguagem musical particulariza-se como uma das manifestações artísticas que envolvem a participação integral dos sentidos e do corpo. De acordo com Granja (2010), a arte atinge o homem de uma maneira mais sintética e direta porque é mais aberta a interpretações e tem um caráter mais expressivo do que explicativo. Na escola, a música permite a expressão singular de valores e sentimentos individuais e de cada grupo social (GRANJA, 2010, p. 103). Como se procurou demonstrar, as músicas (letras, sonoridades, performances) da Banda Quilombo Rio das Rãs nasceram do desejo de fazer com que o sentimento de pertença étnica ressoasse em cada indivíduo e resultasse na valorização da história e da cultura da comunidade. A experiência pedagógica resultante do uso do DVD da banda em determinado ambiente escolar aponta para a possibilidade de abordagem de temas caros ao grupo e que afetam diretamente as crianças negras associadas a grupos étnicos e sociais desprivilegiados.

REFERÊNCIAS

BACELAR, Vera. **Ludicidade e educação infantil**. Salvador: Ed. da UFBA, 2009.

BANDA QUILOMBO DO RIO DAS RÃS. Movimento Cultural Velho Chico Beat. Bom Jesus da Lapa: Secretaria de Cultura do Estado da Bahia – SECULT, 2009. 1 DVD (34 min.)

BRASIL. **Lei Nº 9.394** de 24 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. **Lei Nº 11.769** de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

FERNANDES. Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Global, 2007.

GRANJA, Carlos Eduardo de Souza Campos. **Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação**. São Paulo: Escrituras, 2010.

GUERREIRO, Goli. **A trama dos tambores: a música afro-pop de Salvador**. São Paulo: Ed. 34, 2000.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

JEANDOT, Nicole. **Explorando o universo da música**. São Paulo: Scipione, 1997.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

MAIA, Nelly Aleotti. Educação e cultura: sinônimos ou sistemas em interação?. **Revista Da Cultura**, Brasília, Ano 2, n. 3, p. 46-51, jan.–jun. 2002. Acesso em 05/04/2019. Disponível em: http://www.funceb.org.br/images/revista/10_7r5u.pdf

MORAES, José Geraldo Vinci de. História e música: canção popular e conhecimento histórico. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 20, n. 39, p. 203-221, 2000.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. São Paulo: Ática, 1988.

SILVA, Valdélcio Santos. **Do Mucambu do Pau Preto a Rio das Rãs**: liberdade e escravidão na construção da identidade negra de um quilombo contemporâneo. 1998. 146 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal da Bahia, Salvador. 1998.

VANOY, Francis. **Usos da linguagem**: problemas e técnicas na produção oral e escrita. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VALENTE, Ana Lúcia. Diversidade étnico-cultural e educação: perspectivas e desafios. In: RAMOS, Marise Nogueira; ADÃO, Jorge Manoel; BARROS, Graciete M. N.(org.). **Diversidade na educação: reflexões e experiências**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/diversidade_universidade.pdf. Acesso em: 05/02/2019.

Submetido em: 19 de outubro de 2019

Aceito em: 18 de janeiro de 2020